ePublishing

Investigating the child's world

Vol 13 (2014)

Special Issue

STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES: PRIMARY AND SECONDARY EDUCATORS' PERCEPTIONS REGARDING THEIR SELF-ESTEEM, AQUISITION OF SOCIAL SKILLS AND ROLE OF COUNSELING INTERVENTION

Αθανασία Τάνια Παπανικολάου (Athanasia Tania Papanikolaou), Νέλλη Φλωρεντίν (Nelli Florentin), Βασιλική Πλιόγκου

doi: 10.12681/icw.17990

Copyright © 2018, Investigating the child's world

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0.

To cite this article:

Παπανικολάου (Athanasia Tania Papanikolaou) A. T., Φλωρεντίν (Nelli Florentin) N., & Πλιόγκου Β. (2014). STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES: PRIMARY AND SECONDARY EDUCATORS' PERCEPTIONS REGARDING THEIR SELF-ESTEEM, AQUISITION OF SOCIAL SKILLS AND ROLE OF COUNSELING INTERVENTION. *Investigating the child's World*, *13*, 401–409. https://doi.org/10.12681/icw.17990

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 20/02/2026 17:15:20

Παπανικολάου Αθανασία Τάνια, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδικής Αγωγής (MA SEN) Μητροπολιτικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης
Φλωρεντίν Νέλλη, Διδάσκουσα στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής (MA SEN) Μητροπολιτικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης
Πλιόγκου Βασιλική, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής ΑΠΘ, Ακαδημαϊκή Υπεύθυνη Τομέα Παιδαγωγικών, Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης στο Μητροπολιτικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης, Πρόεδρος ΟΜΕΡ Θεσσαλονίκης

ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΕ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΑΠΟ ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αναζήτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοεκτίμηση και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και μαθητριών που έχουν διαγνωστεί με κάποια μαθησιακή δυσκολία από Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης. Επιπλέον, στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεών τους σχετικά με το ρόλο τους στη συμβουλευτική παρέμβαση. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου, σε δείγμα ογδόντα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας, οι οποίοι έχουν διδάξει μαθητές/ριες με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες συνθέτουν μια αναπτυξιακή διαταραχή με σημαντική επιδημιολογία και οι πρώτες ενδείξεις είναι εμφανείς από την προσχολική ηλικία (Παντελιάδου, 2004). Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται πως έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό (Συγκολλίτου, Λουράκη, 2005), ενώ αρκετές μελέτες συνηγορούν στην άποψη ότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους τους είναι προβληματικές (Watson & Gresham, 1998). Τέλος, η εισαγωγή της Σχολικής Ψυχολογίας στο ελληνικό σχολείο προωθεί τη συνεργασία των σχολικών ψυχολόγων με το διδακτικό προσωπικό συνδέοντάς το με εξωτερικές υπηρεσίες (Παρασκευόπουλος, 1992). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κινείται σε χαμηλά επίπεδα και οι κοινωνικές τους δεξιότητες παρουσιάζουν ελλείμματα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία τη συμβολή της σχολικής ψυχολογίας στο σχολείο, καθώς και τη συμμετοχή των ιδίων στη συμβουλευτική παρέμβαση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ
Αυτοεκτίμηση, κοινωνικοποίηση, συμβουλευτική ψυχολογία

STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES: PRIMARY AND SECONDARY EDUCATORS' PERCEPTIONS REGARDING THEIR SELF-ESTEEM, AQUISITION OF SOCIAL SKILLS AND ROLE OF COUNSELING INTERVENTION

ABSTRACT
The purpose of this study was to explore the educators' beliefs regarding the self esteem and social skills of students who have been diagnosed with a learning disability. Moreover, the perceptions of educators about their role in counseling intervention were investigated. The questionnaire that was used for the data collection consisted of questions and the sample were eighty teachers of the Pella country, who have taught students with a learning disability. Concluding this summary, it is important to note that according to the results obtained from the analysis of the questionnaires, educators seem to believe that students with learning disabilities have low self-esteem and deficits in their social skills. Finally, the educators consider the presence of school psychologists at the Greek public schools as well as their own participation in the counseling intervention, necessary.

KEY WORDS
Self-esteem, social skills, counseling psychology

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μαθησιακές δυσκολίες

Ο πλέον αποδεκτός ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών (Μ.Δ.) (Σπανού & Τριπόδης, 2010) είναι αυτός του National Joint Committee on Learning Disabilities (1988), σύμφωνα με τον οποίο οι Μ.Δ. ορίζονται ως

μια ετερογενής ομάδα διαταραχών η οποία εμφανίζει σημαντική δυσκολία στην κατάκτηση και τη χρήση της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της σκέψης, αλλά και των μαθηματικών ικανοτήτων.

Αναφορικά με την επιδημιολογία των μαθησιακών δυσκολιών, το 2004 ο μισός πληθυσμός της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα (56,2 %) απαρτιζόταν από μαθητές/ριες με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2004). Ακόμη, ο αριθμός των μαθητών/ριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με διάγνωση για Μ.Δ. είναι εξαπλάσιος συγκριτικά με τους μαθητές/ριες με διάγνωση Μ.Δ. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009). Σύμφωνα με τους Shaywitz et al. (1990), τα ποσοστά των αγοριών με Μ.Δ. είναι αμυδρά υψηλότερα από αυτά των κοριτσιών. Ωστόσο, οι Fletcher et al. (2007) υποστηρίζουν πως τα αγόρια είναι πιο επιρρεπή στην εκδήλωση Μ.Δ., γεγονός που συνάδει και με την αναλογία στις σχετικές μελέτες, η οποία είναι σε 4 αγόρια προς 1 κορίτσι (Christodoulou et al, 2004).

Μαθησιακές δυσκολίες και αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζεται από την κρίση του ατόμου για την προσωπική του αξία και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαφορές που προκύπτουν από την αποτίμηση της αυτοεικόνας και του ιδεατού εαυτού. Η μειωμένη αυτοεικόνα έχει ως συνέπεια το άτομο να συναντά δυσκολίες στην προσπάθειά του να διαμορφώσει τον ιδανικό -κατά την πεποίθησή του- εαυτό και επομένως η αυτοεκτίμηση του να παραμένει σε χαμηλά επίπεδα (Μακρή- Μπότσαρη, 2001). Επιπρόσθετα, κατά το μοντέλο της κοινωνικής μάθησης που υποστήριξε ο Bandura (1986), προκύπτει μια σύγχρονη έννοια στην επιστήμη της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, η οποία συνδέεται με την αυτοεκτίμηση, αυτή της «αυτοαποτελεσματικότητας» (self-efficacy). Η έννοια αυτή επικεντρώνεται στην αξιολόγηση που κάνει το άτομο σχετικά με τις δεξιότητες του, ώστε να σχεδιάζει και να υλοποιεί ένα σχέδιο για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Μακρή- Μπότσαρη, 2001).

Σημαντικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση διαδραματίζουν και τα κοινωνικά στερεότυπα της εκάστοτε χώρας. Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, η κοινωνία δίνει πολύ μεγάλη βαρύτητα στη σχολική επίδοση, ωθώντας με τον τρόπο αυτό τους/τις μαθητές/ριες να αυτοπροσδιορίζονται κατά ένα μεγάλο ποσοστό με βάση τη σχολική τους επίδοση (Κατάκη, 1984). Τέλος, σε έρευνα της Leonardi (1993), η οποία εκπονήθηκε σε ελληνικό πληθυσμό, έδειξε πως οι μαθητές που παρακολουθούσαν τα τμήματα ένταξης είχαν χαμηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση από ό,τι οι συνομήλικοί τους με τυπικές επιδόσεις.

Μαθησιακές δυσκολίες και κοινωνικές δεξιότητες

Οι Barton και North (2004) θεωρούν τις κοινωνικές δεξιότητες (Κ.Δ.) ως αποδεκτές συμπεριφορές στις οποίες έχει εκπαιδευτεί το άτομο και κρίνονται μεγάλης σημασίας από τους άλλους. Παρεμφερής είναι και ο πλέον σύγχρονος ορισμός των Agaliotis και Kalyva (2008), κατά τον οποίο οι Κ.Δ. αφορούν κάποια μεμονωμένη συμπεριφορά που εμφανίζει το άτομο σε ορισμένες περιστάσεις προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις του κοινωνικού περιγύρου του.

Όταν το παιδί γίνεται αποδεκτό από τους/τις συνομηλίκους του, καθώς και όταν διαθέτει υψηλή αυτοεκτίμηση (Buysse, et al., 2003), θεωρείται πως οι κοινωνικές του δεξιότητες έχουν εξελιχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό (Kinard, 1999). Βέβαια, παρεμφερείς ορισμοί έχουν δεχτεί κριτική, αφού δε λαμβάνουν υπόψη τα αίτια που οδηγούν στην απόρριψη (Buhrmester, 1990).

Οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/ριών με Μ.Δ. έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για πολλούς/ές μελετητές/τήτριες. Σχετικά με την αποδοχή από τους/τις συνομηλίκους, υποστηρίζεται ότι το 25-30% των μαθητών/ριών με Μ.Δ. δε γίνονται αποδεκτοί/ές από τους/τις συμμαθητές/ριες τους σε σχέση με το 8-16% που ισχύει για την απόρριψη του υπόλοιπου μαθητικού πληθυσμού (Kavale & Forness, 1996). Επιπλέον, μόνο το 6% των μαθητών/ριών που αντιμετωπίζουν Μ.Δ. απολαμβάνουν υψηλή δημοτικότητα στην τάξη σε σχέση με το 12-21% που ισχύει για τα υπόλοιπα παιδιά (Ochoa & Palmer,1991). Τέλος, οι έφηβοι με Μ.Δ., εξαιτίας της δυσκολίας τους να κατανοήσουν πλήρως την κοινωνική συμπεριφορά των συνανθρώπων τους, θεωρούν φίλους συνομήλικα άτομα που τυχαίνει να γνωρίζουν (Silverman & Zigmond, 1983).

Συμβουλευτική και μαθησιακές δυσκολίες

Η εξέλιξη της Σχολικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα άργησε να λάβει χώρα εξαιτίας διάφορων παραγόντων, όπως οι εσφαλμένες πεποιθήσεις περί κοινωνικού στίγματος και η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών για τον «έλεγχο» του έργου τους από τρίτους (Theodore et al, 2002). Στην προώθηση της Σχολικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα συνέβαλαν παράγοντες εντελώς διαφορετικοί μεταξύ τους, όπως η ένταξη της χώρας στην Ε.Ε., η δυναμική είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας που επέφερε αλλαγές στην υποστηρικτική δομή της οικογένειας, αλλά και η εμφάνιση της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, οπότε και απασχολήθηκε εξειδικευμένο προσωπικό (Theodore et al, 2002).

Από νομοθετικής άποψης, ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στο δημόσιο ελληνικό σχολείο προτείνεται μέσα από δύο νομοθετικές ρυθμίσεις, τους νόμους 1566/85 και 2817/2000 (Dimakos, 2006; Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, 2006; Χατζηχρήστου, 2004). Κατά τον 1566/85 προσφέρθηκαν 50 οργανικές θέσεις σε ψυχολόγους στα Σ.Μ.Ε.Α., που όμως άφηναν και πάλι εκτός τους σχολικούς ψυχολόγους. Στο νόμο 2817/2000 κατοχυρώθηκαν 149 θέσεις ψυχολόγων στα Κ.Δ.Α.Υ., με αρμοδιότητες σε τομείς, όπως η ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση και η ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη, κυρίως των ατόμων με Ε.Ε.Α. (Hantzichristou, 2002; Χατζηχρήστου, 2004). Σταδιακά, το επάγγελμα του ψυχολόγου εδραιώνεται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς παρατηρείται μια τάση απορρόφησης των ψυχολόγων στην εκπαίδευση. Ωστόσο, μέχρι τώρα υπάρχει έλλειψη αυτών τόσο στο γενικό δημόσιο σχολείο όσο και στον τομέα της ειδικής αγωγής (Dimakos, 2006).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αρχικά, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοεκτίμηση των μαθητών/ριών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Όλα αυτά τα χρόνια, η επικρατούσα αντίληψη πρέσβευε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους/τις συμμαθητές/ριες τους που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα (Συγκολλίτου & Λουράκη, 2005) αλλά και να αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Prout & Prout, 1996).

Σύμφωνα με την τελευταία άποψη περί ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, καταγράφηκαν και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι περισσότερες μελέτες που αφορούν στο συγκεκριμένο ζήτημα συγκλίνουν στο ότι οι σχέσεις με τους/τις συνομηλίκους/ες επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το ίδιο το σχολείο αλλά και από τις ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση που προσφέρει ο/η εκπαιδευτικός (Shogren et al., 2007).

Ερευνήθηκαν ακόμη και οι αντιλήψεις των διδασκόντων/ουσών σχετικά με το ρόλο τους στη συμβουλευτική παρέμβαση σε μαθητές/ριες με μαθησιακές δυσκολίες. Η αναγκαιότητα της εισαγωγής της Σχολικής Ψυχολογίας στο ελληνικό σχολείο δίνει έμφαση στη δόμηση ενός υποστηρικτικού δικτύου στο σχολείο, όπου οι σχολικοί ψυχολόγοι θα συνεργάζονται με τους/τις εκπαιδευτικούς (Παρασκευόπουλος, 1992).

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελούνταν από τέσσερα μέρη (δημογραφικά στοιχεία, αυτοεκτίμηση, κοινωνικοποίηση και συμβουλευτική). Η ανάλυσή τους διεξήχθη μέσω του προγράμματος SPSS (Superior Performance Software System), ενώ η επιλογή της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης ενδείκνυται για έρευνες που στοχεύουν στην εξέταση των απόψεων ενός πολυάριθμου δείγματος και μάλιστα σε περισσότερα από ένα ζητήματα (Αθανασίου, 2007). Το δείγμα, το οποίο αποτέλεσαν ογδόντα εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας που έχουν διδάξει μαθητές/ριες με διάγνωση από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ με κάποια μαθησιακή δυσκολία., επιλέχθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας (Αθανασίου, 2007) και κλήθηκε να απαντήσει στις ίδιες ερωτήσεις κάτω από τις ίδιες συνθήκες βαθμολόγησης, ώστε να εξασφαλιστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ευρημάτων (Αλεξόπουλος, 1998).

Τέλος, η ερευνητική διαδικασία διεξήχθη στο σχολικό χώρο, τηρουμένης της ανωνυμίας του δείγματος και σεβόμενων όλων των απόψεων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος, αφού ενημερώθηκαν επαρκώς για τους σκοπούς της εν λόγω μελέτης (Αθανασίου, 2007).

ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της έρευνας ήταν να επιβεβαιώσει ή να καταρρίψει την άποψη που υποστηρίζει ότι οι μαθητές/ριες με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα αυτοεκτίμησης και κοινωνικοποίησης κατά την ένταξή τους στο γενικό σχολείο σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, διερευνήθηκε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την υποστήριξη της συμβουλευτικής στο έργο τους και εάν επιθυμούν να συμμετέχουν στη θεραπευτική παρέμβαση που είθισται να σχεδιάζει ένας σχολικός ψυχολόγος.

Σχετικά με το ζήτημα της αυτοεκτίμησης, έχει βρεθεί μέσα από συναφείς μελέτες πως η πλειοψηφία των μαθητών/ριών με Μ.Δ. αξιολογούν τους εαυτούς τους με βάση συμμαθητές/ριες τους που δεν αντιμετωπίζουν Μ.Δ., γεγονός που επιδρά αρνητικά στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους (Παπάνης, 2011; Τσιπλητάρης, 2004). Επομένως, μέσα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων αναμενόταν να προκύψει πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές/ριες με ΜΔ δε νιώθουν σίγουροι/ες για τον εαυτό τους και πως αισθάνονται υποδεέστεροι/ες των συμμαθητών/ριών τους που δεν έχουν ΜΔ. Οι πληροφορίες που προέκυψαν από την έρευνα επιβεβαίωσαν την ερευνητική υπόθεση, επαληθεύοντας την επικρατούσα άποψη των εκπαιδευτικών περί μαθησιακών δυσκολιών και χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την ενότητα που αφορά την αυτοεκτίμηση των μαθητών (1=Διαφων απόλυτα,, 2=Διαφωνώ , 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ , 4=συμφωνώ και 5=συμφωνώ πολύ)

Οι μαθητές της τάξης που έχουν διαγνωστεί με κάποια μαθησιακή δυσκολία:	***Μέση τιμή (μ.τ.)***	***Τυπική απόκλιση (τ.α.)***
Νιώθουν σίγουροι για τον εαυτό τους	2,00	0,795
Διστάζουν να μιλήσουν στην τάξη	3,83	0,960
Οι προσπάθειες τους στο σχολείο χαρακτηρίζονται ως επιτυχημένες	2,28	1,021
Απογοητεύονται στο σχολείο	3,72	0,980
Αλλάζουν εύκολα γνώμη	3,52	0,871
Είναι ετοιμόλογοι απέναντι στους δασκάλους και τους συμμαθητές τους	2,60	0,988
Μετανιώνουν για τις επιλογές τους στα πλαίσια των σχολικών τους δραστηριοτήτων	3,37	0,972
Δεν δέχονται εύκολα παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών	3,37	0,946
Σε γενικές γραμμές, τα καταφέρνουν στα μαθήματα χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια	1,70	0,682
Θεωρούν πως είναι κατώτεροι των συνομηλίκων τους ως προς τις συνολικές επιδόσεις τους στο σχολείο	3,61	0,834

Αναφορικά με το θέμα της κοινωνικοποίησης των μαθητών/ριών με Μ.Δ., στη συναφή βιβλιογραφική ανασκόπηση, αφενός τονίζεται πως συχνά περιθωριοποιούνται εξαιτίας της απουσίας των πρακτικών της ενταξιακής εκπαίδευσης στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και αφετέρου ότι οι κοινωνικές δεξιότητές τους είναι μειωμένες σε σχέση με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία (Μπαμπάλης, 2005). Επομένως, στην παρούσα έρευνα οι υποθέσεις συνοψίζονταν στο ότι σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, η αποδοχή των μαθητών/ριών με ΜΔ από τους/τις συνομηλίκους τους είναι περιορισμένη, καθώς και ότι οι φιλικές σχέσεις τους κρίνονται ασταθείς. Μέσα από την ανάλυση

των ερωτηματολογίων φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΜΔ είναι περιορισμένες, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ξεκάθαρη άποψη για το αν η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών παρουσιάζει δυσκολίες σε ζητήματα ενσυναίσθησης ή στην ικανότητα συζήτησης.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την ενότητα που αφορά την κοινωνικοποίηση και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (1=Διαφωνω απόλυτα, 2=Διαφωνώ , 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ , 4=συμφωνώ και 5=συμφωνώ πολύ)

Οι μαθητές της τάξης που έχουν διαγνωστεί με κάποια μαθησιακή δυσκολία:	***Μέση τιμή (μ.τ.)***	***Τυπική απόκλιση (τ.α.)***
Βοηθούν τους-τις συμμαθητές/τριες όταν το χρειάζονται	3,38	0,878
Δεν αισθάνονται άνετα μέσα στην ομάδα της τάξης	3,60	1,038
Κατανοούν τις ανάγκες και τα προβλήματα των συμμαθητών/τριών τους	2,88	0,841
Είναι δυνατόν να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη φοίτηση τους	4,15	0,657
Έχουν ικανότητες και δεξιότητες που προκαλούν το θαυμασμό των συμμαθητών/τριών τους.	3,32	0,990
Είναι ικανοί να ανοίγουν συζητήσεις με τους συμμαθητές/τριες	2,90	1,238
Κατά τη φοίτηση τους περιθωριοποιούνται εξαιτίας της μη σταδιακής και συστηματικής διαδικασίας ένταξης τους	3,87	0,946
Είναι περιζήτητοι στις ομαδικές δραστηριότητες από τους συμμαθητές/τριες τους	2,47	0,728
Είναι απομονωμένοι στο σχολικό περιβάλλον	3,32	1,016
Δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα στις προσπάθειες για τη βελτίωση της μαθησιακής τους δυσκολίας	2,17	0,938

Τέλος, δεδομένου ότι τα ποσοστά των μαθητών/ριών με Μ.Δ. ή/και προβληματική συμπεριφορά ολοένα και αυξάνονται (Gottman, 2000) αλλά και εξαιτίας της σημαντικής έλλειψης του ελληνικού δημόσιου σχολείου σε εξειδικευμένο προσωπικό για την αντιμετώπιση των εκάστοτε ακαδημαϊκών ή συμπεριφορικών προβλημάτων (Δημητροπούλου, Γιαβρίμης & Χατζηχρήστου, 2002), εκτιμήθηκε πως η έρευνα θα αναδείξει την ανάγκη των εκπαιδευτικών για συνεργασία με τους σχολικούς ψυχολόγους, καθώς και το ότι οι πρώτοι είναι θετικοί στο να συμμετέχουν στην παρέμβαση των μαθητών με ΜΔ. Πράγματι, τα αποτελέσματα αυτού του μέρους του ερωτηματολογίου ανέδειξαν την επιθυμία των εκπαιδευτικών για υποστήριξη του έργου τους από εξειδικευμένους επιστήμονες αλλά και την πρόθεσή τους να λάβουν ενεργό ρόλο στη συμβουλευτική παρέμβαση.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την ενότητα που αφορά την συμβουλευτική παρέμβαση (1=Διαφωνω απόλυτα, 2=Διαφωνώ , 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ , 4=συμφωνώ και 5=συμφωνώ πολύ)

	Μέση τιμή (μ.τ.)	***Τυπική απόκλιση (τ.α.)***
Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συμμετέχουν στη συμβουλευτική παρέμβαση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και να διαθέτουν ανάλογες γνώσεις και δεξιότητες	4,45	0,500
Πιστεύω ότι έχω τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορώ να ανταποκριθώ στις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	2,36	0,957
Η παρακολούθηση εξειδικευμένων σεμιναρίων συμβουλευτικής είναι απαραίτητη για τη συμμετοχή μου στη συμβουλευτική παρέμβαση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	4,33	0,635
Στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών χρειάζεται να συμπεριλαμβάνονται και προγράμματα πρόληψης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	4,46	0,572

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το ζήτημα της εισόδου της συμβουλευτικής στο δημόσιο σχολείο κρίθηκε μείζονος σημασίας στην παρούσα έρευνα, καθώς αποτελεί ένα καινούριο δεδομένο για τη σχολική πραγματικότητα αλλά και ένα ζήτημα το οποίο δεν έχει ερευνηθεί ούτε συζητηθεί αρκετά μέχρι σήμερα. Στις πιο πρόσφατες εγκύκλιους του Υπουργείου Παιδείας, όπως για παράδειγμα σε αυτή στις 10-11-2008, οι εκπαιδευτικοί προτρέπονται να προσέλθουν για εξετάσεις επιλογής, ώστε να επιμορφωθούν σχετικά με το μάθημα της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας (Μακρή-Μπότσαρη, 2007). Συνεπώς, είναι εμφανές πως και η προκαθορισμένη από το αρμόδιο Υπουργείο πολιτική, αφενός μεν αναγνωρίζει την ανάγκη εισαγωγής της συμβουλευτικής στο σχολείο και αφετέρου προσδίδει πλέον έναν καινούριο ρόλο στον/στην εκπαιδευτικό αναγορεύοντας τον/την σε σύμβουλο.

Ωστόσο, παρά την ισχύουσα νομοθεσία, τη σημαντική πρόοδο σε βασικούς τομείς της Ειδικής Αγωγής και τη γενικότερη προσφορά παροχών στο εν λόγω κομμάτι της εκπαίδευσης, δεν μπόρεσε να καταστεί δυνατή και πάλι η ενσωμάτωση όλων των μαθητών/ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα δημόσια σχολεία της χώρας, η οποία όμως έχει κατοχυρωθεί στους νόμους 2817/2000 και 3699/2008. Επομένως, η πρόκληση πλέον έγκειται στην πλήρη εφαρμογή της έννοιας του «ενός σχολείου για όλους» χωρίς να υφίστανται οι διδασκόμενοι/ες τον παραγκωνισμό και την απόρριψη (Αλεβίζος, 2011).

Συνοψίζοντας, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να τονιστεί πως το βιο-ιατρικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο ερμηνευόταν για πολλές δεκαετίες η δυσλειτουργική στάση του ατόμου, κρίνεται πλέον σαν μια μονόπλευρη αντιμετώπιση (Wenar & Kerig, 2008). Ειδικότερα, το άτομο στιγματιζόταν μέσω της εκάστοτε διάγνωσης, η οποία σταδιακά τείνει να αντικατασταθεί από μοντέλα που εξετάζουν τη συμπεριφορά ως απόρροια όχι μόνο ενδογενών αλλά και εξωγενών παραγόντων (Wenar & Kerig, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι εξειδικευμένοι θεραπευτές, σύμφωνα με πρόσφατα συναφή δεδομένα, τονίζουν το μείζον νόημα των πολυσυστημικών παρεμβάσεων για τα παιδιά ή τους εφήβους που εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά (Kauffman, 2001). Άλλωστε, όταν στο πλαίσιο υποστήριξης του παιδιού, λαμβάνονται υπόψη -πέρα από το ίδιο- παράγοντες, όπως η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί, το περιβάλλον που δρα, τότε οι πιθανότητες της θετικής εξέλιξης του/της μαθητή/ριας αυξάνονται δραματικά. Επιπλέον, έχει προκύψει πως το σχολείο χρησιμοποιώντας

ολιστικού τύπου προσεγγίσεις (ψυχοπαιδαγωγικές λειτουργίες, παρεμβάσεις που αποσκοπούν στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και κοινωνικοποίησης κ.ά.), μπορεί να καταστεί σημαντικός αρωγός στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αλεβίζος, Γ. (2011*). Εισαγωγή: Η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και το «Πρόγραμμα Εξειδικευμένης Εκπαιδευτικής Υποστήριξης για την Ένταξη Μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες»,* στο πλαίσιο της Πράξης «Πρόγραμμα Εξειδικευμένης Εκπαιδευτικής Υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜΘ-Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, 5-8. Ανακτήθηκε από: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/specialedu_ps.pdf

Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία. Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: ΓΕΦΥΡΑ.

Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη* (επιμ. Χ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημητροπούλου, Χ., Γιαβρίμης, Π. & Χατζηχρήστου, Χ. (2002). Παροχή σχολικών εκπαιδευτικών και γονέων. Συμπόσιο στο *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας,* Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία – Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ, (10-11-2008). Επανακαθορισμός της ύλης μαθημάτων εξετάσεων επιλογής εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μετεκπαίδευση στα Διδασκαλεία της χώρας, Αρ. Πρωτ. 144697/Γ3.

Κατάκη, Χ. (1984). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Κέδρος.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Ατραπός.

Μπίμπου-Νάκου, Ι. & Στογιαννίδου, Α. (2006). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο.* Αθήνα: Δαρδανός.

Νόμος 1566/1985-ΦΕΚ. 167-Α/ 30.9.1985. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2817/2000-ΦΕΚ. 78-Α/ 14.3.2000. *«Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».*

Νόμος 3699/2008-ΦΕΚ. 199-Α/2.10.2008. *«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες».*

Παντελιάδου, Σ. (2004). *Η χαρτογράφηση του χώρου της ειδικής αγωγής*. [Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου] 25 Απριλίου 2004.

Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση: Θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σιδέρης.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1992). «Η σχολική ψυχολογία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις και προοπτικές». *Ψυχολογία,* 1, 87-100.

Σπανού, Β. & Τριπόδης, Ν. (2010). *Οι μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: 2ο Π.Ε.Κ.

Συγκολλίτου, Ε. & Λουράκη, Ε. (2005). «Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση». *Ψυχολογία*, 12 (2), 210- 231.

Τσιπλητάρης, Α. Φ. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Wenar, C. & Kerig, P. K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία.* Αθήνα: Gutenberg.

Agaliotis, I. & Kavyla, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities,* 29 (1), 1-10.

Anastasiou, D. & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities(dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32, 55-69.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.

Barton, B. & North, K. (2004). Social skills of children with neurofibromatosis type 1. *Developmental Medicine and Child Neurology,* 46(8), 553–563.

Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development,* 61(4), 1101-1111.

Buysse, V., Goldman, B. D. & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: What is the teacher's role?. *Early Childhood Research Quarterly,*18(4), 485–501.

Christodoulou, C., DeLuca, J., Lange, G., Johnson, S. K., Korn, L., Gaudino, E., et al. (1998). The relationship between neuropsychological impairment and functional disability in patients with chronic fatigue syndrome. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry,* 64, 431–434.

Dimakos, C. I. (2006). The attitudes of Greek teachers and trainee teachers towards the development of school psychological and counseling services. *School Psychology International*, (27), 415-425.

Fletcher, J., Lyon, G., Fuchs, L. & Barnes, M. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention.* New York: Guilford.

Hantzichristou, C. (2002). A conceptual framework of the evolution of School Psychology: Transnational considerations of common phases and future perspectives. *School Psychology International,* 23, 266-282.

Kavale, K. A. & Forness, S.T. (1996). Social skills deficits and LD: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities,* 29 (3), 226–237.

Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Kinard, E. M. (1999.) Perceived social skills and social competence in maltreated children. *American Journal of Orthopsychiatry,* 69(4), 465-481.

Leonardi, A. (1993). Comparability of self concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies,* 19, 357- 371.

Ochoa, S.H. & Palmer, D.J. (1991). A sociometric analysis of between – group status variability of Hispanic learning disabled and nonhandicapped pupils in academic and play contexts. *Learning Disability Quarterly,* 14, 208 – 218.

Prout, H. T. & Prout, S. M. (1996). Global self- concept and its relationship to stressful life conditions. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*, 259- 286. N. York: J. Wiley & Sons.

Shaywitz, S., Shaywitz, B., Fletcher, J. & Escobar, M. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls: results of the Connecticut Longitudinal Study. *Journal of the American Medical Association*, 264, 998–1002.

Silverman, R. & Zigmond, N. (1983). Self-concept of learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 16(8), 478-482.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D. & Garner, N. (2007). Examining individual and ecological predictovs of self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children*, 73(3), 488- 509.

Theodore, L., Bray, M., Kehle, T., & Dioguardi, R. (2002). School Psychology in Greece: A system of change. *School Psychology International*, 23, 148-153.

Watson, S. T., & Gresham, F. M. (1998). *Handbook of Child Behavior Therapy*. New York: Plenum Press.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Αθανασία Τάνια Παπανικολάου, Sunnytania1@hotmail.com